

クループスカヤの総合技術教育観

野 村 昭 弘

<目 次>

は じ め に

I 総合技術教育の歴史的考察

II 総合技術教育の理論的形成と先導的实践

III クループスカヤと総合技術学校

(1) 総合技術教育の目標と内容

(2) 総合技術教育と職業教育

むすび —— わが国における若干の問題点

は じ め に

一九六〇年以降とみに激しくなった政府の能力主義的教育政策は、今日、小学校から大学に至るまでの一貫した詰め込み教育、受験競争をひきおこし、児童・生徒・学生のなかに創造性の欠如、排他的精神を醸成する一方、全般的な低学力と「7・5・3」教育と言われるまでの「落ちこぼれ」をもたらし、「非行」や自殺の源泉をもつくり出している。

また高校への進学率は90%を越えてはいるものの、「できる子」は普通校へ、「できない子」は職業校へという選別は、その教育課程の問題点と相俟って知識と労働の分離を益々固定化している。

先頃出された政府文部省の「教育課程審議会答申」では、「ゆとり」、「内容の精選」などとともに、「調和的な発達」を促す契機として「勤労にかかわる体験的な学習」が言われたが、それは一方では総合技術教育がめざす「全面的発達」とはおおよそ無関係でありながらも、文部省ですら何らかの「勤労」に関する教育をいわざるをえないところに今日の労働と教育の分離がもたらす教育矛盾の深さがみてとれるであろうし、他方ではそうであるがゆえに民主勢力側からの総合技術教育の視点に立った正しい政策の対置が必要とされるであろう。我々は政府文部省のこの動きを、勤労観、職業観の育成という道徳主義的な導入として許すのではなく（勿論その正しい理解は必要であるが）、逆にそれを全ての児童生徒の知識・技術を発達させ、今日の日本の階級社会を労働者階級の世界観で武装していくための手段に転化していかなければならないであろう。この努力なしには、教育は依然として「労働者階級の利益に対抗して向けられている武器」（クループスカヤ）であり続けるのである。

総合技術教育は、教育における労働者階級の偉大な勝利として、今日一連の社会主義、人民民主主義諸国で導入されている。そして、その日本への紹介も近年多くなされてはいるが、必ずしもその

原則が正しく継承され、実践的課題として提出されているわけではない。このようななかであって、今日最低限、総合技術教育の原則を明らかにしておくことは重要なことだと思われる。本稿においては、はじめて総合技術教育の歴史的総括をなし、社会主義建設の中で理論的・実践的にその内容と方法を仕上げていった、エヌ・カ・クループスカヤの所論に学びながら、その原則をあとづけていくこととしたい。

I 総合技術教育の歴史的考察

総合技術教育とは人間を全面的に発達させる教育の重要な一構成部分をなす、教育と生産労働の結合の思想を科学的に体系化したものである。

教育と生産労働の結合は、思想としては17世紀、資本主義的生産発展の初期に生まれ、その後の思想的発展および実践を経て、19世紀後半、マルクス、エンゲルスの著作において科学的確立をみる。

17世紀にこれを唱えたのは、トマス・モア、カンパネラ等の空想的社会主義者であり、19世紀前半には、シャルル・フーリエ、ロバート・オーエンなどの空想的社会主義者たちによって、また18世紀のルソーやペスタロッチなどの民主主義的教育家においてもその思想を見ることができる。

総合技術教育がいかなるものであるかを知らうとすれば、歴史的発展の中でその思想をみていくことは不可欠である。

最初に空想的社会主義者の見解をみていこう。彼らは教育と生産労働の結合の思想をどのように導き、またどこにその価値を見出したのだろうか。彼らは先ず、他人の労働を犠牲にして生活する有産者の特権を除去しなければならないと考えた。彼らは理想的な協同組合ないしは共産主義的共同体を描き、すべての人が労働に従事しなければならないと言っている。そこにおいては怠惰は社会的罪悪であり、成員全体が社会のために労働できるようにすべての人に教育を施さねばならない。そこで彼らに対しては子供の頃から一定の手職、しかもできるだけ多くのそれを習得させる（その内容は、地域、社会の発展段階によって様々である）。

習得された様々な職業的知識・技能によって、子供から大人まで全ての人々が労働する社会では過重労働がなくとも必然的に生産力が高まり、全ての人々に自由時間を保障する。この時間によって個人がそれを娯楽にあてたり、芸術や科学を学んだりし、従来一部の特権者だけが専有していた人類の文化遺産を徐々に多く摂取していく可能性を与える。そしてここに、精神的労働と肉体的労働の対立も克服されていく。つまり、教育と生産労働の結合はすべての人に十分な知育を与えるのである。

他方では、過重労働がなくなることによって、夭折や身体的欠陥がなくなり、適度の労働が逆に肉体的諸力を発達させる。

もう一つの点は、19世紀前半の空想的社会主義者の特有のものであるが、それは、生産労働に携わる子どもたちが、その働きかけによって、感性を鋭くし、理論からだけではつかみとりにくい多くの

生活に必要な知識を直観的に学びとることができると同時に、それが基礎となって理論的学習への意欲を高めるという点である。つまり、教育過程における理論と実践の統一ということである。(1)

18世紀の民主主義的思想家ルソーの場合も大旨同じようなものであるが、より明確にその思想が表われている。ルソーはこの思想を人間一般⁽²⁾をどう教育するかという視点から導いている。彼も空想的社会主義者と同じように労働を社会的義務と考えた。そして人間を教育することは労働を教育することであるという結論を出している。

ルソーがそのように考えたのには次のような彼の社会観が前提にある。クループスカヤはその箇所を『エミール』から抜き出している。「社会の外では、だれともなんの関係もない孤独な人間は、かれの欲するように生きることができる。しかしかれが、他人に依存しなくてはならない社会の中では、かれは労働をもって生活に対して支払いしなくてはならない。ここには例外はない。労働はかくして、社会的人間の避けることのできない義務となる。金持ちだろうと貧乏だろうと、有力だろうと無力だろうと、なまける者の市民は、すべてどろぼうである。」(3)

つまり彼が言うのは社会とはすべての人間がすべての人間に対して相互依存しないでは生活が成り立たない社会であって、そこに必然的にすべての人間がすべての人間に対して、かれの相互依存の代価を労働で返済する義務が生じてくるということである。ここから、すべての人間に対して労働を教えなければならないという考えがでてくる。しかもその労働は「あらゆる職業のうち、財産と人びともっとも依存しない」(4)労働である必要がある。この労働を彼は「人間をもっとも自然の状態に接近させる」(5)ものであると考えているが、それは手職である。彼が農民の、領主の奴隷であることと比較して「しかし、職人に不快なことをおしつけようとする、彼は荷物をまとめて、自分の腕をもって、立ち去っていく」(6)といていることをクループスカヤは引用しているが、つまり職人は、他人を抑圧する財産ももたなければ、抑圧する人々ももたないという理想的な職業なのである。(7)

従って、ルソーが教育は労働を教えるべきであるという時、第1には手職を教えるということにある。しかしこのことはまた上記のことを結果するための重要な過程としてみられている。手職を教えるということのうちに、彼は何か狭い職業を考えているのではなく、クループスカヤがその思想をあとづけているように、①「あらゆる技術のやり方」、②「感覚器官」を「正確で十分練磨された」ものとする、③「思考作用をよびおこす」こと、つまり「知力を発達させる手段」、④「努力せずにいかなる運動をも続けることができる敏捷な身体と、よく動く手足をもつ」こと、つまり体力の発達、⑤「機械的な労働」ではなくて「一定の目的に向けられた労働」、⑥「社会の諸関係について、生徒が正しい理解をもつこと」(8)をみているのである。言い換えれば、「ルソーの生徒がなにか手職をおぼえなくてはならないとルソーは考えているのであるが、——とクループスカヤはいっている——その重要な意義を、職業教育にではなく、総合技術教育においている」(9)ということなのである。

空想的社会主義者並びにルソーにとって教育と生産労働の結合の思想はこのように展開されてきた。

総合技術教育はまさにこの思想を根本にすえている。がしかし、それは同時に大きな限界ももっている。それは彼らの構想がすべての人に対する労働義務という視点に立ち、労働の果たす偉大な役割りを認識していたにもかかわらず、それが道徳的行動様式として展開されているということである。その結果として、彼らはその実現をもっぱら有産者や支配者たちの洞察とか善意とかに求めなければならなかったという点にある。あるいはルソーの場合のように、「それ（総合技術教育の思想）を具体化せず、それを実際に適用しなかった。かれは、それを解決したというよりは問題を出した」⁽¹⁰⁾にとどまるのである。勿論それは同じくクループスカヤの指摘するように、「おそらくその一般的な形式の故にこそ、ルソーの思想は各国の実践家のために、方針、方向のみを示し、それらの国々の経済的、政治的な諸条件によって具体的にこの思想を適用するために十分な余裕を残して、広い影響をかけた」⁽¹¹⁾のではあるが、その実現のための具体的な諸条件、必然性を洞察することはできなかったのである。しかし、これらのことは、彼らが労働をすなわち手職と考えたこととあわせて、資本主義の発展が大工業を準備し、労働者階級の階級としての出現を見ることのなかった時代の限界ともいうべきものではある（ただオーエンの場合は、大工業の本質の洞察から、労働者階級による具体的な実現への一歩として工場法を考えているが、ここではふれない）。

教育と生産労働の結合、総合技術教育の科学的言及は、クループスカヤが正しく評価しているようにマルクス、エンゲルスによってはじめてなされたものである。⁽¹²⁾それは彼らが、教育と生産労働との結合の原則の一般的実施は大工業の出現をまっではじめて可能となるものであるということを示したこと。そして、労働者階級のみが、大工業によって生み出された可能性を武器として、あらゆる階級関係や搾取関係を克服し、全面的な発達を目的としてすべての人々のために教育と生産労働を結合する社会をうち立てることができるのだということを、歴史の必然性として示したことにある。

これは他方では、彼らの明らかにした総合技術教育の方針が、社会の細部にまで亘る完成された設計図ではなく、大工業の段階における資本主義的生産様式の合法則的な発展傾向から導き出される一般的な基本線として打ち出されていることを説明するものでもある。総合技術教育の具体的実施の構想は、クループスカヤに待たなければならない。

Ⅱ 総合技術教育の理論的形成と先導的実践

前項でみたように、教育と生産労働の結合の思想は、歴史的には労働が人間の発達に果たす役割を重視し、それを組織的かつ系統的に成長中の世代の中へ施していこうとするものであった。マルクス、エンゲルスによって、その思想が歴史の必然性の洞察として、労働者階級によって一般的に実施されるものとして確立されたのであったが、それは彼らが人間の労働の本性を科学的に解明した結果として表わされたものでもある。従って、ここでは総合技術教育の理論を、人間の本性としての労働の側面からみながら、労働者階級によって意識的にとり入れられていった過程をおさえることにする。

人間の一般的本性としての労働とは、労働のみが人間を動物と区別する原初的な標識であるということである。それは先ず第1に、人間は意識をもって対象に働きかける点に特徴をもつ。人間は活動をするときその目標をもち、その達成のために計画的に行なう。別言すれば、人間の労働は精神的な活動と身体的な活動とが同時に行われる活動であるということ。第2には、その意識的活動は経験を蓄積し、その内容の一般化を通して自然法則への洞察が行なわれること、その結果として道具をつくり出し、使用するということ（動物も道具をもつが、それはその身体の部分としてもつのみであって、かれの感覚の活動領域を拡大することはできない）。第3には、その道具の使用によって、自然法則への認識が深まり、自然を人間的に支配するということ。第4には、そのことは一個の人間によって行なわれるのではなく、家族にはじまる人間の社会的集団として行なわれるということである。

このように労働は、人間が自然に働きかけ、自然を支配していく中で、かれの社会的諸関係をもつくり出していくのである。それゆえに、人間の労働はただ動物との系統的区別の標識にとどまる固定的なものではなく、高まりゆく生産力がつくりあげていく社会的諸関係をもって人間の発達段階の標識を示すのである。個々の人間の本質も、その社会的諸関係の枠に規定されたものとして表われる。人間の発達もどれだけ進むかは、この社会的発展に規定された社会体制によって枠づけられる。

人間が労働によってつくりあげた社会は、その生産力の発展によって剰余生産物を生みだし、私有財産を生み出した。マルクスが5つの社会諸形態といっているうちの古代奴隷制社会、封建制社会、資本主義社会は私有財産を独占するものとそれに従属させられるものとの社会である。そして、その最後のものである資本主義社会においてはじめて、生産力の発展が、封建制胎内から存在した手工業を独立した職業にし、私有財産権、生存権、職業選択の自由——政治的な基本的人権の確立——を克ちとったのである。このことによって、資本主義社会において急速に手工業が発展していくのである（他方では、その教育機関もあらわれてくる）。

さてこのように、資本主義の産業の発展は手工業をもってはじまったが、生産力の発展とともに、マニュファクチュアーの形態をとって行なわれるようになる。この形態は、原始共産制からおこなわれている社会的分業に加えて、作業内での分業をもたらし、すなわち、従来個々の職人が自己の労働力とその生産手段をもって生産を行ってきたものが、個々の生産手段が工場に集中され、職人も一つの工場に集中される形で生産がおこなわれるようになったのである。そのために、「職人は、製品全体をつくるのではなく、ただそのうちなんらかの部品のみをつくり、あるいは組立てをやったり、機械によってつくられた部分の仕上げ」をやるだけの単なる部分的労働者として位置づけられるようになる。⁽¹³⁾これは、従来人間が個人として生産物の全体に関っていたことで自己の労働の本質を対象化していたものが、自己の労働を部分としてしか対象化しなくなると同時に、その生産物はかれの本質をそのまま示したものではなくなるということ。すなわち、資本主義社会のこの段階においては労働者は全くの部分発達者という地位に固定されてしまうということなのである。

ところが更に、機械の出現を端初とする産業革命は生産のあらゆる部門に機械的大生産を可能にし、工場制度こそマニファクチュアーから引き継ぐものの、マニファクチュアー段階ではまだそれに依存していた職人の部分的操作技能をも全く不必要にしたのである。つまり、そこでは機械の方から規格化された操作工程を要求するのであって、労働力は成年男子、婦人、子供を区別するいみを全く失うことになる。かくして、「今や、すべては根本から変化した。工場は、何にも仕事のできない子どもや青年を雇いだした」のである⁽¹⁴⁾。

大工業は非常に安価な労働力として青少年を生産にひき入れた。このなかで彼らはどのような教育を受けることができたのか。従来の彼らは、「父親の仕事場で、その監視の下に父の手職をおぼえた。もし子どもがなにかの理由で別の職業を習いたければ、その親方の教えを受け、親方の家族みたいになった。組合は、親方がしかるべく徒弟を仕込むように監視」⁽¹⁵⁾するなかで一定の手職を身につけていった。しかし今や「青少年はごく短期間中に機械に紙をはさんだり、切れた糸を継いだりするような、かれらの簡単な労働を覚える」⁽¹⁶⁾のみである。「このような機械的な労働は——とクループスカヤはいう——一般の労働適性を教育するものでもなく、また何ら専門的な教育を与えるものでもない」⁽¹⁷⁾子供の精神的・肉体的発達に疎外される。それどころか彼らは自分の肉体的な力を早くもだめにし、夭折する。手職を生かしようのない父親は低賃金で一日中工場労働をし、母親もどこかの工場へいく。生活のためには子供たちを準備教育なしに「売りとばす」他ない。

しかし、この実態は、それ自身が原因であり結果であるようなものではなく、また多くの空想的社会主義者が考えたように資本家の無慈悲を根本原因とするような道徳的性格のものではない。クループスカヤはマルクスがこの原因を科学的に把握したことを評価して次のマルクスの言葉を引いている。「両親の権利の濫用が、資本による直接的または間接的な未成年労働力の搾取を引き起こすのではなく、反対に、資本主義的な搾取方法が、両親の権利濫用をよび起こしたのである。なぜならば、この権利に適合する経済組織を破壊するからである」。資本主義的搾取と古い家族形態破壊の凄絶な姿を目にしながら、マルクスは「子どもの権利を宣言しなくてはならなかった」といった。しかし、彼はどこにその展望を見出したのか、そしてどのように「教育と児童の全面的な生産労働との結合が必ず必要になる」ことを示したのだろうか。それはクループスカヤの理解したように次の文章によって表わされている。

「資本主義的制度による家族制度の破壊がいかに恐るべきものであり、いかにいまわしいものであるにせよ、それにもかかわらず、大工業は、婦人、男女両性の少年児童に対して、家庭外の社会的に組織された生産過程において負わせている決定的な役割によって、より高い男女両性間の関係のために、新しい経済的基礎をつくっている。もちろん、キリスト教的チュートン的な家族の形態を、相互に一つの歴史的発展系列をなす古代ローマ、古代ギリシアあるいは東洋的形態のように、絶対だと考えるのはばかげている。男女両性およびあらゆる年齢の人びとを労働によって結合する総員をつく

ることも、これとちょうど同じように — 労働者は生産過程のために存在するのであって、生産過程が労働者のために存在するのではないという自然な粗野な資本主義的な形態では、それは墮落と奴隷の伝染源であるとしても — 適当な条件の下では、反対に、人間個性の発達の源泉にならなくてはならない」⁽¹⁹⁾。加えて「工場の利益からは …… 一定年齢以上の子どもたちのために生産労働と体育とを結合する将来の教育の芽生えが生まれているのであって、これは社会の生産力の向上方法になるのみでなく、全面的に発達した人々をつくる唯一の方法になるのである」⁽²⁰⁾。マルクスのこの引用を行なった後にクループスカヤは決然と述べている。「機械の導入が労働者階級の大きな貧困を伴ったにもかかわらず、機械は進歩の因子であると同様に、児童労働は、資本主義的なそのおそろしい使い方にもかかわらず、進歩的な事実である。生産労働に子供たちを引き入れることとたたかうのではなく、その労働の資本主義的搾取とたたかわなくてはならないのだ」⁽²¹⁾。

クループスカヤは、マルクスが大工業の不可避免的に子供たちを生産労働に引き入れたことのなかにもてとった教育と生産労働の結合の一般的実施の必然性に立脚し、それは大工業の資本主義的搾取形態とたたかうことによってのみ実現されると主張したのである。

その先導的実践は、イギリスにおける労働者階級の工場法制定の闘いによってもたらされた。

イギリスでは最も資本主義が発展し、子供たちの身体的、知的、道徳的荒廃⁽²²⁾はその極限に達していた。これに歯止めをかけることはもはや社会的必要にまで高まっていたのである。資本家の飽くなき搾取欲は、従来何の手だても構することなくこれを放置していたが、発展する大工業自身の本性に逆うことはできなかった。

工場法は、1802年には「徒弟法」という形で議会によって可決されたものの、その実施規定も監督規定もあいまいであったが、1824年に労働者階級が「団結禁止を撤廃し、益々独自の政治的要求と経済的要求をひきさげて登場」するようになってからは、一層すすんだ法律を出させ、それを実際に遵守させるよう強要していき、ある特定の工業部門を規制するためのものにとどまらず、すべての工業ならびに営業活動を規制する原理として、就学を義務付けしていったのである。⁽²⁴⁾

工場法制定に関する労働者階級の闘いに対して、クループスカヤは次のように評価している。「剰余価値生産のために未成年を単純な機械にしてしまうことによって人工的になされる知力の野蛮性は、知的発達の適性を荒廃させず知力を啓発しない状態のままにしておく生来の創造力とはまるで相違するものであって、ついにイギリス議会さえも、初等教育を工場法の適用をうける全産業における14歳以下の子どもを『生産事業』に使用するための必須条件としてうたわなくてはならなくした — とマルクスの評価を繰り返した後 — 少年労働者の教育に関する工場法全体の条項は、たとえ不十分ではあるにせよ、…… その成功は、はじめて学習と体操とを肉体労働に結合させ、従って、肉体労働と学習および体操との結合を可能ならしめたことであつた」⁽²⁵⁾と。

資本家階級は徐々にその実施が何ら自己の利潤を下げることもないことに気づき、それを支持して

いくようになったものの、それは初期の工場法に対してのみであり、最小限の実施であり、彼らは教育を生産に関する断片的な知識をつめ込むことに限定しようとした。ところが、労働者階級とその子弟は、人間の全面的発達への巨大な武器を手にしたのである。

Ⅲ クループスカヤと総合技術学校

(1) 総合技術教育の目標と内容

クループスカヤは、マルクスが明らかにした大工業の本質、総合技術教育の必然性に基づいて、その構想をねり上げ、豊かにしている。

クループスカヤは、総合技術教育に関する数多くの著作の中で次のようにいっている。「総合技術教育は、精神労働と肉体労働の社会的分割を根絶し、知的労働面でも肉体労働面でも働くことのできる全面的に発達した人々を育てあげながら、無階級社会を建設していくうえに特別に大きな役割を果たす。それは有機的に理論と実践を統一する。つまり、最新の実践に意義を与え、それを合理化し、それをいかなるスコラ的なものからも解放しつつ理論を深めていくものである」。(26)

そのために総合技術学校は次のようなことを目指す。「狭い専門家を養成することではなくして、生産の様々な部門のあらゆる結びつきやそれぞれの役割を理解し、それらのそれぞれの部門の発展傾向を理解している人間を養成することであり、またそれは当該の時に於いて、何を、何故に行なわねばならないのかを知っている人間を育てあげることである」。他面からいえば、「生徒をあらゆる仕事に対して正しく適する能力をもつように教育しなければならないし、仕事の過程で研究する能力や、意識的かつ創造的に労働する能力や、理論的知識を実践に適用する能力や、仕事にすばやく慣れる能力」をもたせることによって、生産の積極的な参加者を育てるということである。(27) このような教育によってのみ、狭い専門化の害悪を未然に防ぎ、変転する大工業の要求、生産力の発展に応える人間をつくりあげることができるのであり、重要なことはこれが「新しい生活を建設するために不可欠な視野」(28)をも与えることができるということなのである。

総合技術学校は以上のような基本的目標をもち、特定の知識をはじめ、特定の技能、能力、視野を総合的に準備されるのであるから、従って、決して限られた教科で保障することはできないものである。「総合技術主義は何か特別な教科なのではない。それはすべての学科に浸透していなくてはならない……それらの学科の相互の結合やそれらのものと実際の活動との結合が必要である。またとりわけそれらのものと労働教育との結合が必要である」とクループスカヤは言っている。まさに総合技術教育は「全一的な体系」として捉えられねばならない(29)。

クループスカヤは総合技術教育の内容を、その根底に(1)自然の技術学の学習(マルクスが生物界をそう呼んだもの)、(2)材料工学の学習、(3)生産用具並びにそれらのものの仕組みの学習、(4)エネルギー

一学の学習、(5)経済的諸関係の地理的基礎の学習、(6)採取様式と加工様式が労働の社会的形態並びに社会制度全般におよぼす影響の学習、など「様々な形態において技術をその発展とすべての媒介において学習する」⁽³⁰⁾ ことをおき、それらが物理や化学や自然科や社会科などのすべての学科やその教材の選択に反映され、労働教育と結合されたものと考えているのである。

クループスカヤは、とりわけ労働教育との結合を強く主張している。労働教育とは、彼女によれば生徒たちに「一般的な労働技能を与えなければならない」。すなわち「自分にはっきりした目標をたて、自分の作業の計画をつくり、計算をおこない、図面をかき、作業を相互のあいだで合理的に配分し、集団的に仕事をする能力、経済的に材料をとりあつかい、道具をとり扱い、作業のうえでは、当該年齢にふさわしい一定の綿密さを達成する能力など」⁽³¹⁾を身につけさせることであり、その労働技能を身につける過程で、「学校の社会的に有用な作業の組み立て方を深め」、「集団的労働の習熟を育成し、自分の労働に対する社会的態度を子供のなかに育成する」⁽³²⁾ことであるが、とりわけそれに大きな意義を与えたのは、ブルジョワ社会の学校の歴史的な実態把握に基づいている。

19世紀のヨーロッパがもっていた「詰め込み学校」は悲しむべき弊害をもたらしていた。その学校を終えた生徒が、「ごく簡単な思想を短くまとめて話すことに、おどろくほど能力がないこと……観察することも、自主的に考えることもできない、……この欠陥はとくにはっきりと自然科学の学習にあらわれ、生徒はごく簡単な実験の結論をだしたり、実験の各段階における相互関係を追求し、現象に対応する法則を導き出し、決定することができない」⁽³³⁾のであった。

これはまさに労働者を機械の付属品の如く扱う資本主義社会の産物である。しかし、それ故に「機械をうけもって働くだけの遂行者ではなくて、新しい労働の国家の創造的建設者を必要」⁽³⁴⁾とする社会においては、教育自身が「詰め込み学校」的要素を根底から破壊し、新しい労働教育を積極的に準備しなければならないと考えたのである。「特殊な一教科として教えられる総合技術主義——これは死んだ総合技術主義であって、生きた総合技術主義——これは、企業や社会的有用労働と結びついた総合技術主義である」⁽³⁵⁾。

総合技術教育における労働教育の意義をこのように強く主張しながら、クループスカヤは同時にそれを一定の技能の習得に歪曲したり、一般的知識を系統的に与えることを軽視する見解に対して鋭い批判を向けている。

例えば、ガステフも「必要なのは知識ではなくて、いくばくかの熟練であり、手職である」⁽³⁶⁾と主張していたが、そのような見解に対して、彼女は1931年に次のように言った。「中央委員会の決議」⁽³⁷⁾実現のために闘わねばならない。学習の質を高める代りにくだらない左翼的言辞に気をとられたり、ブルジョワ学校へ引きずり込んだりする者に対して精力的に闘いを進めなければならない。教育的前衛において、学校の仕事の分野において党の政策を日和見主義的・反レーニンの的に歪曲するものが少なくない。全くの歪曲がある。実のところ我が国における総合技術主義は困難である。主要な注意が純

粹に言葉だけの知識の習得に向けられねばならないと思っているのである。実践は第二義的事業であると思っている。畢竟、理論は理論で、実践は実践で、というのである。これが言われているというよりは、むしろ行なわれているのである。これと闘わねばならない。このような右翼日和見主義的態度は非常に有害である。しかし、学校がレーニンの事業の上に立つのを助力する代りに、すなわち、学校の総合技術教育化や学習の質を高めたり、理論と実践の緊密な有機的結合などの仕事をする代りに、或る教育者は学校や教師その他のものが死滅するという『えせ左翼主義的な』理論を創り出している。右翼的な者にはこの理論はこの上もなく都合がいい。それゆえに、中央委員会は反レーニンの『えせ左翼主義的』理論との決然たる闘争を要求しているのである。それは実際に学校の破壊をもたらすものである。言葉の上ではなく、事業の上に、実際にレーニンの学校を実現しなければならない」(38)と。

クルーブスカヤは、学校をブルジョワ的な性格にひきもどそうとする右翼的な試みに対して最大の注意を払いつつ、正しい労働教育観を提示し、それを学習の質の向上への努力と統一して進めていくことのうちに、学校を真の総合技術学校にしていく道をみたのである。

なお、注意を要することであるが、彼女が労働教育を言う時、子どもの発達段階を考慮しながらではあるが、それは生産労働もしくは、社会的有用労働をいみしている。「図画教室と製図教室、実験室、工作室と実習農場は、学校の不可欠な設備である。だが、学校は、子どもたちの作業を生産点自体のなかで組織するよう努力しなければならない」(39)。「総合技術的視野や労働の習熟は、単に学校の仕事場や学校付近の地域のみではなく、工場においても、ソフォーズでも、発電所でも、一連の見学遠足や第7年や第6年の一部のグループの組織化においても厳しく熟慮され、教育的に組織された生産実践の中において獲得しなければならない」(40)のである。そうでなければ、子供たちが生産力の発展に協力できないばかりか、自己を社会的に有益な人間と自覚することができず、労働が社会認識の有力な教育手段であることはできないからである。(41)

(2) 総合技術教育と職業教育

総合技術教育は、現代の生産の一般的基礎としての知識・技能を学ぶものであった。従って、それは特定の職業のための教育ではなく、あらゆる職業のための準備教育であるということができる。それが最も生徒たちに配慮するのは、狭い専門化の害から彼らを護り、一定の労働技能の習得が、総合技術的視野—社会認識の偉大な教育手段となることであった。

全ての人は一定の職業に就いて、自己を社会に有益な存在として示さねばならないと同時に、その個性をそこで完全に生かしきらねばならないが、そのためにこそ総合技術教育が必要なのであった。

クルーブスカヤは、正当にも職業の選択に非常に大きな意義を与えた。「それぞれの職業に最もふさわしい人間を先導びだすこと、……青少年を最初の一步からびったりした方向にさし向けること

が大切である。——というのは、たくみにえらばれた職業のみが、自己の能力の最大限をしごとのために発展させうる真のはたらき手を提供することができ、同時に、正しい選択のみが、労働を、人間にとって最大のよろこびの源泉となしうるものだからである」(42)と。正に職業の選択は、このようなものであるがゆえに、彼女はこれを取りわけ資本主義諸国の職業選択に批判を向けつつ主張したのである。つまり、「資本主義諸国では、職業の選択の根本は企業主によってきめられているが、わが国ではこのことは労働者によってきめられねばならない」のである。労働者自身が自己の決定によって一定の職業に就かねばならないということ、これはいい換えれば、労働者自身がその個性の発達を十分に保障され、自覚したうえで、自己を社会の一定部門に必要なかつ有益な人間として実現することを意味する。それを準備するものが、とりもなおさず、総合技術教育なのである。総合技術教育なくしては、職業をこのように決定することはできない。

クループスカヤは、総合技術学校を職業学校との関係で次のように位置づけた。「総合技術学校——これは職業学校への準備教育的学校である。総合技術学校は、専門的習熟と知識の習得のために必要な時間を短縮して職業の選択も容易にし、専門的習熟と知識そのものの獲得を容易にするのであり、同時に生徒が専門家の全く狭い専門性との関係をもたないように、狭い専門家になることから護るのである」(43)と。

総合技術教育を職業教育でおきかえることはできない。それは、狭い専門家をつくりあげることであり、職業そのものを軽視、あるいは一時的な目的に従属させることであると結論づけることができる。

クループスカヤは、とりわけこの、総合技術教育を職業教育とおきかえることをブルジョワ的な要求に他ならないとして鋭く批判している。「『職業教育』の代りに『総合技術教育』という必要がある。学校の目的は、狭隘な専門家の準備教育ではなくて、あらゆる種類の労働に対して能力のある人人を準備教育することである。マルクスはまさに巨大な普通教育的意義をもつ総合技術教育の必要性をいたるところで主張している。……学校を中等学校と職業学校に分けることは、教育の2つのタイプをつくっている現代学校の階級的性格の表現である。1つは中等学校であり、精神的労働者のためのもの、もう1つは職業学校であり、肉体的労働者のためのものである。このことゆえに、職業学校の要求は、社会民主主義にとって全く容認し難いのである」(44)。

ブルジョワ諸国において歴史的に行なわれて来た労働者階級の分断政策の教育への適用が職業教育と普通教育の分裂であった。クループスカヤは、この性格ゆえに、早期から職業教育を与えるのではなく、先ず職業教育の準備教育として17歳未満のすべての人々に、普通義務教育としての総合技術教育を与えねばならないと主張したのである。

クループスカヤはこのように普通教育としての総合技術教育を職業教育とおきかえてしまうこと、並びに早期の専門化の有害さに反対したのであって、普通教育における一定の専門化の導入および職

業教育そのものを不必要と考えたのではない。彼女は職業教育の必要性も同時に強調しているのであるが、それは両者の区別を明らかにしたうえでなされている。

クループスカヤは、両者の区別を『職業教育と総合技術教育の相違』と題する論文の中で、「職業教育と総合技術教育の相違を理解するには、実例をとってみるのが一番である」として繊維業にもとづいて説明している。(45)

「繊維業には多くの職業がある。織工、紡績工、染色工、等である。良い織工になるためには、最新の織機が扱え、それを完全に知っており、原料の特質をよく知っており、仕事に習熟していなければならない。」従来の技能の習得は、大人の労働者と数ヶ月間密接に接するなかで、独立した技術教育の結果として行なわれたが、「今や独立した技術教育はすたれ、職業学校が技術教育の代りをしている。もし職業学校がよく整備されたなら、それは生徒に根本的に機械を紹介し、徐々に機械を使って働く習熟を身につけさせるだろう。……急速に工業化が進んでいる国では、生産を全体に亘って理解し、技術の発展がどこへ向いているのかを知り、あらゆる機械で働く一般的能力をもち、いわゆる労働の一般的訓練とか資材やその他の一般的知識をもつようなものが必要である。このような準備教育を受けた人は、容易に不断に変化する技術の条件に慣れることができるのである。」

これに対して、総合技術教育、とくに工場付属の7年制学校では、「手工的、あるいは機械的な紡績や、織ることを教えるのではなくて、生産において知っていなければならない多くのことを生徒に教える」のである。

- ① 先ず最初に繊維工業が世界経済において、また我が国において果たす役割を生徒に教える。
- ② 繊維工業が、我が国においてどのように発展していくかを教える。
- ③ 生徒は我が国の繊維工業その他の中心がどこにあるかを知る。
- ④ 大小工場付属の7年制学校で、工場がどんな原料を使っているかを知る。例えば、亜麻、綿花、羊毛、綿、人絹、バシクルモン、その他。
- ⑤ そして、どこに原料の採取の中心があって、最も近い将来どのように発展していくのかを知る。
- ⑥ 原料の様々な特質とその採取と保存の仕上げられた方法を知る。
- ⑦ そして、生徒は工場の機構と、その機構の特殊性を教えられ、工場的繊維生産の種々の部門と製作所で要求される習熟を知る。
- ⑧ 繊維機械の構造を学び、この機械を製図することを習う。
- ⑨ 繊維工業の歴史を学び、最新の仕上げがどのようなものであるのかを知る。
- ⑩ 特別の仕事場で種々のタイプの機械を見て、すべての機械で少しの間働き、新しい機械が古いものよりすぐれていることを見て、機械の手入れを習い、それを大切にすることを学び、任意の機械の操作法を学ぶ。(手工労働にはじまって電力を使う労働まで)
- ⑪ 工場での労働の組織化を教える(労働の組織化一般を個別的なものから社会的なものに亘って

教える)。

⑫ 労働に不可欠な衛生設備をいかにつくるか、労働の保全の基礎や任意の企業やなかんずく繊維業における安全技術の基礎を教える。

⑬ 最後に、我が国や資本主義諸国での労働や職業の運動史を紹介し、労働者の国際的な闘争を、第1に繊維業の闘争を紹介する。

すべてこれらは、生徒に狭い職業的知識を与えるものではない。「将来そこにおいて不必要であるとわかるようなものではなく、幅広い総合技術教育を与え、生徒に近視眼の子として工場にいかないことを可能にするような、一般的な労働の習熟を与える。……そして、短期の専門訓練のみが必要であるようなものを与えるのである」。

以上のように職業教育と総合技術教育の果たす役割を区別しつつ、両者の独自の意義をともに強調したのである。

しかし、更に注意を要することは、例えば第二科学学校でも「一定の職業に必要な能力を与える」ためのある種の専門化が導入されるが、「その専門化は、……生徒たちの総合技術的な視野を拡大するような仕方で与えられる」⁽⁴⁶⁾と同時に、職業教育の場合も「現代の大工業の本性は、たえず変化する生産の諸条件に対応することができるタイプの専門家を要求している」がゆえに、「ますます技能の教授には総合技術的土台がすえられねばならない」⁽⁴⁷⁾として、総合技術教育の重要性を強調していることである。

クループスカヤは、ブルジョワ的な職業教育に終始鋭い批判を向けつつ、総合技術教育と緊密に結びつけられてのみ可能となる、真の職業教育を理論と実践において示したのである。

む す び —— わが国における若干の問題点

以上総合技術教育の歴史的考察並びに原則にふれたが、最後に以上のことをもとに、日本で考えていかなければならない問題点を2, 3述べておきたいと思う。

今日、総合技術教育の意義について多く言われながらも、その十分な検討が行なわれていないのは、総合技術教育が現実的には社会主義社会の課題でもあるかのように考えられたり、民主主義運動と総合技術教育の間の問題が不明瞭にしか理解されていないことなどがあげられるであろう。

例えば「今日の日本は高度に発達した資本主義国でありますし、私たちの当面している課題は、教育の民主主義的な発展にあるというべきでありましょうから、私たちにとっては、総合技術教育の理論と現実に行なわれている実際について深く学ぶということと、『総合技術教育の実現をめざす』という言い方をすることは同じではないと思います」⁽⁴⁸⁾という見解は、資本主義社会での児童労働の実施は、「無償労働の提供と教育時間の浪費におちいってしまう」のであるから、「教授と生産労働との結合は、生徒のあらゆる社会的・生産労働を学校の教育目的に従属させることを基礎として実施

され」ねばならないとし、学校の教育目的に従属させるためには、「教育の民主化をめざす全人民のたたかいの前進」が先ず必要である、という理論に根拠をおいているようであるが、⁽⁴⁹⁾ それでは、総合技術教育の実施への運動を民主主義運動の一環として位置づけて闘うことは不必要なのか、或いは、それを位置づけることは不可能なのかのどちらかであると結論されることになってしまうであろう。

果してそうであろうか。クループスカヤは、総合技術教育を大きな政治的意義をもつ問題であると言った。⁽⁵⁰⁾ 既にみたように総合技術教育への最初の一步は、イギリスにおける労働者階級の工場法制定の闘いによって克ちとられていった。そこでは、この要求は大工業の本性自身が児童に教育を与えることを必要としてきた中で、労働者階級が教育実施を児童雇用の際の不可欠の条件とし、その監理規定も自らの政治的要求として闘いとったものであった。そしてそのことこそは、労働者階級自身を生産や社会の認識手段をはじめとして、全面的に発達した人間へと接近させ、社会変革を更に推進していく強大な武器となったのであった。このことを彼女は大きな政治的意義の問題だといっているのである。

工場法が実施された時には、児童労働は搾取されなかったということは勿論なかったし、児童の労働が教育効果を上げずに時間の浪費に終わったということもなかったのである。このことはクループスカヤがはっきりと言っていることである。「工場に働く子どもたちは、時間数からみて普通の子ども

の半分も勉強しないのだが、かれらと同等、あるいはしばしばそれ以上の成績を上げている」⁽⁵¹⁾ と。当時の教育と生産労働の結合がそのようなものであったとすれば、今日それを導入することが困難だとされているのは、ただ学校の教育目的に従属させることが困難であるから、ということに尽きるようである。その学校教育的配慮は、子供を搾取の材料にしてしまうのは子供の健全な発達を疎外することになるから学校の教育目的に反するという結論であると考えられるが、この場合、工場法時代の状態をもう一度思いおこしてみる必要がある。

過度の労働は子供たちを肉体的に疲弊させ、教育など受け入れる余地もなかった。ところが先に見たように適度の労働は一日中、学校で学ぶより子供を生き生きと学ばせたし、より効果を上げることができた。児童労働を禁止することに対して、クループスカヤは、『ゴータ綱領批判』でのマルクスの次の言葉を承認している。「何歳まで禁止するか、ここで言うておく必要がある。児童労働の完全な禁止は、大工業の存在と適合しないし、それであるから空虚な敬虔な願望である。もしこのような禁止の実行が可能だとしても、それは反動的な方法である。なぜならば、各年齢に適して労働時間を厳重に規制し、児童を保護する目的その他の注意すべき方法を守るならば、生産労働と教育とを早期に結合することは、現代社会を改革する有力な手段であるからである」。⁽⁵²⁾

ここでは、児童労働の搾取をなくそうとするあまり、児童労働そのものを禁止していくことを反動的だと言っているのである。資本主義社会においては、労働者自身が自己の労働を資本の搾取を前提

として売らざるをえない。ここにおいてせめて子供の間だけでも労働をやめさせるべきだと考えるのは、労働者の現在おかれている状態に対して子供に目かくしをすることに他ならない。労働者は、その労働の中で資本主義のメカニズムを体得し、自らをそれからの解放者として組織するのである。従って、子供たちも現在の生産労働を通して社会認識へ結びつけなければ、子供たちを労働者階級解放の闘いから放り出してしまうことになってしまう。「マルクスが指示したように、そこにおいて大きな教育意義をえるところの労働を生産に結びつけることは不可欠である。学校を媒介としての子供や児童の生産への参加要求なしには、16歳までの子供の労働禁止要求をおしだすことはできない。それなしに禁止要求をおし出すならば、それは子供や児童を労働者階級から切り離し、ブルジョワジーの影響下につけ加えることをいみする」(53)とクループスカヤは言っている。

問題は、従って学校の教育目的がどのように立てられねばならないかにかかっている。子供を生産労働につかせることは必要だが、労働者階級の闘いがその労働を搾取の材料とさせないように組織するまでは実施しないこと、これが学校の教育的目的だろうか。

革命前、(資本主義社会において)ユジャコフとの論争で、レーニンはユジャコフが教育と生産労働の結合の構想をうち打した時それを批判したが、クループスカヤはそのレーニンの意図を説明してこういっている。「レーニンはまた、農民の子供たちが自分の労働によってかせぐ金を目的とすることが可能だと考えたことに対して反対しているのである」(54)と。すなわち、結合そのものに反対したわけではなく、ユジャコフがその意義を誤って提起したことに反対したのだと説明している。また『国民教育と民主主義』の中で、ペスタロッチーの限界を指摘しつつ次のように言った。「教育事業の成果を、市場の諸条件に依存させてはならないというペスタロッチーは、全く正しかった。しかし、児童の生産労働を自家消費の製品に限定しようとしたのは正しくなかった。もしこのことが実現したとしたら、このような学校は、小さな遊離した経済単位となって、国家の全般的な経済活動とは切り離されたものとなったろう………全般的に力強く発展する資本主義組織の中に、このように孤立する経済単位があるということは、企業主のための児童作業をもって児童たちの生活費をまかない、同時にその作業を教育活動の中心としようとする希望と同様にユートピアであった」(55)と。クループスカヤは教育と生産労働の結合を実験的に行なうことに反対したのであり、資本主義社会でもその結合を克ちとらねばならないことを主張していたといえる。

資本主義社会、しかも国家独占資本主義段階ということで、児童の生産労働を実現することなしに児童の精神的、肉体的発達を実現しようとするのは、全くこれと裏がえしの「ユートピア」以上の何ものでもないのである。

従って、児童労働が搾取の対象となることにちがいはないが、現在の社会においては、それと分かち難く結びついており、またそれなしには獲得されえない教育的意義、すなわち、子どもの精神的・肉体的発達に巨大な意義を与え、社会認識の基本的な手段となることに、学校の教育目的を見出さな

くてはならない(56)。

工場法は、子どもが生産に従事する際に、労働者階級の要求と総資本の利害から資本家階級の社会的利益に対する譲歩として克ちとった教育保障として大きな意義をもっていたが、民主主義運動の進展が著しい今日では、民主主義教育の実現の不可欠な一環として、労働との結合を位置づけていかねばならない。そのためには、学校教育のシステム自身が、クループスカヤの言うような「学校委員会」⁽⁵⁷⁾のような組織をつくりあげていかねばならないだろうし、「子どもたちの衛生的条件や他の諸条件を考慮して、子供たちの社会的な生産労働を適用できるような労働分野を調査し、教育組合、労働組合、協同組合その他の代表者たちと共同して」⁽⁵⁸⁾この労働を組織していくための諸条件を整えなければならない。このことこそが、学校の教育目的が配慮していかねばならないものなのであり、これらのことを労働者階級の政治的要求として闘いにとっていくことこそが、民主主義運動を一步進めるものである。

- (1) G・クラブ・大橋精夫訳『マルクス主義の教育思想』(御茶の水書房、1961年) P. P. 133~200、並びに Н. К. Крупская: Педагогические сочинения в десяти томах (АПН, РСФСР, Москва, 1957-1963) Т. 1, стр. 290-297.

を参照のこと。

- (2) 当時、学校教育の問題をとり上げようとすれば、農民をはじめ多くの人々が学校に行っていないという状態から、裕福な家庭の子供をとり上げて示す他なかったのではあるが、ルソーは「博愛主義者」の理解したようにではなく、すべての人間の教育を考えている。

(См. Н. К. Крупская: Педагогические сочинения, Т. 1, стр. 259.)

- (3) Там же, стр. 260.

- (4) Там же.

- (5) Там же.

- (6) Там же.

- (7) 勿論クループスカヤは、彼女が生きた時代においても、理想的なものとは実際言うことのできないことは指摘している。「素朴な数ページ! 今では偽善者だけがこういうことを書けるだろう。現在我々は、自分の腕以外には何ももっていない職人の自由の価値を知っている。」しかし「150年前には、工業が発達しはじめたばかりのときには、資本主義が、その暗黒面を自分の魅力のうちにまだ現わさなかったときには、これらの言葉は全く違って響いたのだ。それは労働に対する深い尊敬をひびかせ、特権の上に構成され、階層に分化した社会に対する憤慨の抗議をふきならしていた。」のである。(Там же, стр. 200.)

- (8) См. Там же, стр. 261-264.

なお、「ルソー」の章末に総合技術教育とは、という形で4点に亘ってその諸側面を整理しているが、ここで

は章全体を通して主張していることをクループスカヤ自身の他所での指摘を考慮して、6 点に亘ってまとめた。

- (9) Там же, стр.262.
- (10) Там же, стр.265.
- (11) Там же.
- (12) См. Там же, стр.307.
- (13) Там же, стр.323.
- (14) Там же.
- (15) Там же.
- (16) Там же.
- (17) Там же.
- (18) Там же, стр.309.
- (19) Там же, стр.309-310. (傍点 一筆者)
- (20) Там же, стр.309.
- (21) Там же, стр.310. (傍点 一筆者)
- (22) К. Маркс, 長谷部文雄訳『資本論』(青木書店, 1954年)第2巻 P.772. を参照のこと。
- (24) G. クラップ, 大橋精夫訳『マルクス主義の教育思想』(御茶の水書房, 1961年) P. P. 203~224. 参照のこと。
- (25) Н. К. Крупская: Педагогические сочинения, Т.1, стр.308. (傍点 一筆者)
- (26) Её же, Т.4, стр.553.
- (27) Её же, Т.2, стр.118-119.

総合技術学校の目標について、別のところでは次のように言っている。「我々は、総合技術学校を以下のよう
に理解する。生徒に、人々の労働活動を伴った理論的・実践的知識を与え、国民経済の全般的状況における
この活動の様々な部門間の相互関係の知識を与えるものである。つまり、その上に個人に肉体的、知的労働を
組織する理論的・実践的知識、農業、手工業、大工業における集団的労働組織の知識、すなわち社会的発展段
階の様々な社会における労働の知識を与えるものである」と。

(Её же, Т.4, стр.66.)

- (28) Там же, стр.119.
- (29) Её же, Т.4, стр.195.
- (30) Там же.

総合技術教育の内容に技術学をおくことは不可欠である。とりわけこの技術学に対して、クループスカヤは
マルクスの意義付けをふまえて発言をしている。「技術学は、総合技術主義の基礎である。『大工業の原理、
すなわち、それ自体として、さしあたり人間の手に関係なくもたらされた生産のあらゆる過程を、その構成要
素に分解するという原理は、技術学のあらゆる現代的な科学をつくり出した。社会的生産過程の種々雑多な外
観上は無関連な骨化した諸姿態は、自然科学の意識的に計画的な、それぞれ所期の有用効果に応じて特殊化さ
れた応用に分解された。また技術学は、使用される用具はどんなに多様でも、人体の生産的行動はすべて必ず

少数の大きな基本的運動形態によって行なわれるというその運動形態を発見したのであるが、それはちょうど、機械がどんなに複雑でも、機械学がそれにだまされて簡単な機械的な力の反復を見誤ることのないのと同じである。』と。(Там же, стр.180.)

(31) Там же, стр.196.

(32) Там же.

(33) Её же, Т.1, стр.320-321.

(34) Её же, Т.4, стр.66.

(35) Её же, Т.2, стр.415-416.

(36) Там же, стр.374. (См. Её же, Т.4, стр.181.)

(37) 「中央委員会の決議」とは、1931年8月25日付決定の全ソ連邦共産党(ボリシェビキ)中央委員会による「小学校と中学校について」と題する決議であろう。(『資料—ソビエト教育学—理論と制度』(新読書社、1976年)P.P.508~518; 参照のこと、尚、詳しい経緯は、『矢川徳光教育学著集 第1巻』(青木書店、1973年); 参照のこと。

(38) Там же, стр.543.

(39) Её же, Т.4, стр.196.

(40) Там же, стр.554.

(41) 以下のクループスカヤの叙述を参照のこと。「我々は子供と児童の労働を放棄することはできない。……子供の労働と児童の労働は国家の経済生活において、非常に大きな役割を果たすものである。……全体的な児童労働義務は、その労働が国家のために必要だから、労働者の要求であるというばかりではなくて、その労働が偉大な教育手段であるが故に労働者の要求なのである。……児童の労働は、そのみが、唯一、あらゆる少年・少女に社会の有益なメンバーであることを自分自身に自覚させる可能性を与えるであろうという理由からも不可欠なものである。」(Её же, Т.1, стр.404-405.)

また『労働のプログラム改作に関する教育人民委員部の決議案』は、クループスカヤが総合技術教育における労働教育をどのように考えていたかを示す重要なものと考えられるので、そのテーゼを紹介しておく。

1. 学習と生産労働の真の統一を確保しなければならないことを考えに入れること。これは学校の仕事場が、自身の一定の生産計画をもたねばならないことをいみする。このプランは、子供の力と準備を考慮に入れたものでなければならないし、学校の地方的特殊性や、その生産環境その他を考慮しなければならない。用意する教科の選択、その性格、学習の方法とシステムは、教授—教育の目的に従っていなければならないし、幅広い総合技術的視野と一般総合技術的習熟を与えなければならない。

2. プログラムは、現代の工業や農業の基礎の学習を考えに入れねばならないのであって、多芸主義の道へ滑り落ちねばならないのではない。現代の工業や農業の基礎の学習が、現代科学の業績：数学、物理学、化学、生物学、経済学その他との緊密な結びつきなしにはありえないということを考えに入れる必要がある。

3. 総合技術教育は、機械学や電気学の技術学的過程の基礎知識(理論と実践において)をえることに基礎をおいている。プログラムの習熟については、現代的な社会的な労働の教養を与えねばならない。(労働の様々な部門で基本的な工具を使って働く能力、それは熟練した手を与え、工具や機械やトラクター、工作機械を

取扱う能力を与えるのである。つまり、不可欠な計算をしたり、図を書いたりする能力、自分の仕事を計画する能力、仕事の条件や結果を考えに入れる能力、自分の仕事を合理的にする能力、損失やその他と闘う能力である。)

4. 総合技術的視野や労働の習熟は、単に学校の仕事場や学校付近の地域のみでなくて、工場においても、ソフォーズでも、発電所でも、一連の見学遠足や第7年や第6年の一部のグループの組織化においても厳しく熟慮され、教育的に組織された生産実践の中において獲得しなければならない。

5. あらゆる校外の仕事は(若い技術者や発明者のユニナート — 少年自然科学研究員 — のサークル、子供の技術設備の仕事、子供の技術的文学、子供の技術の会議や展覧会、技術に関する遠足、その他)現代の工業や農業への関心の発達を促進しなければならないし、総合技術教育を促進しなければならない。

(Её же, Т.4, стр.553-554.)

(42) Её же, Т.4, стр.219.

(43) Там же, стр.66.

(44) Её же, Т.1, стр.424-425.

(45) Её же, Т.4, стр.250. 以下の叙述は, стр.250-251. (傍点 — 筆者)

(46) Там же, стр.197.

(47) Там же.

(48) 佐々木享「総合技術教育と現代日本の民主教育」(技術教育研究会編『総合技術教育と現代日本の民主教育』(鳩の森書房, 1974年)所収) P. 93.

(49) 原正敏, 佐々木享「現代日本の技術教育」(講座『現代民主主義教育』(青木書店, 1969年)第4巻所収) P. P. 216-218.

(50) См. Н.К.Крупская: Педагогические сочинения, Т.4, стр.417.

(51) Её же, Т.1, стр.303.

(52) Там же, стр.310-311. (傍点, 後者は筆者)

(53) Там же, стр.425.

(54) Её же, Т.3, стр.726.

(55) Её же, Т.1, стр.279.

(56) См. Там же, стр.404. (なお, 注4参照のこと)

(57) Там же, стр.414.

なおグループスカヤは、1917年5月の地方自治体学校綱領の中で、住民による教師たちの選挙を組織することを重視して、地方自治体は特別な学校委員会を組織しなければならないといったのであるが、それは第1に、学校において一般的基本的諸原則が遵守されるように監督するもので、そのなかには教育と生産労働の結合があげられており(その他には、宗教教育がないこと、体罰の禁止が例としてあげられている)、第2に、その機能として、教師になるために登録された人たち(希望する人は誰でも登録されることができる)の教師としての適格性を試験や実際の仕事などによって明らかにし、教職につく候補者の名簿作成を行なうものとして考えられている。この委員会へは、「一方では教員組合によって選出される専門の教師が入り、他方では住

民の間から選出された適当数のメンバーが入らなくてはならない」と言っているが、彼女がこれを地方自治体が組織しなければならない任務とした理由は、「教師要員を任命する権利が中央権力に残っているかぎり、権力は自分の命令をおとなしく遂行するようなものを選ぶであろうし、学校は政府の手中にあつて階級的支配の道具となっていく」と考えたからである。ただし、注意を要するのは、彼女が加えて強調しているように、「直接選挙が重要なのであつて、地方自治体によって指名されるのではない」ということである。クループスカヤは、教員組合や住民サイドの選挙制による教育の一般的原則等への民主的統制の必要性を主張したといえよう。(Там же, стр.415.)

(58) Там же, стр.413-414.

(大学院 修士課程)